

KRÁMSKÝ, D.

## **O povaze humanitních věd. K metodologickým a etickým východiskům humanitněvědního poznávání.**

Liberec : nakladatelství Bor, 2008. 173 s. ISBN 978-80-86807-75-1.

□ Text Davida Krámského *O povaze humanitních věd* má v podtitulu poukaz k metodologickým a etickým východiskům humanitněvědního poznávání. Takto vymezený přístup je již v úvodu zpřesněn formulací cíle: „...na základě interpretace vybraných filosofických východisek zprostředkovat, jak je možné, že se vědy o člověku tak silně etablovaly právě jako speciální vědy aspirující na exaktní výzkum“ (s. 1 recenzovaného textu). Tázání po důvodech pak v samém závěru textu (Dovětek) ústí do výzvy ke smyslu. Bude-li pro humanitní vědy člověk jen předmětem výzkumu „...a nikoliv především adresátem určitého nároku na sebereflexi zakládajícího vědění,“ zdůrazňuje Krámský, „stanou se v silném slova smyslu vědami **o člověku**, ale přestanou tak být **pro člověka!**“ (s. 163).

Rozpětí mezi stanovením cíle a závěrečnou výzvou je zaklenuto třemi kapitoly textu: *Etická a metodologická východiska*, *Rozvinutí etických východisek*, *Rozvinutí metodologických východisek*. Autor v nich výběrově v hlavních obrysech mapuje historický proces zrození a vývoje humanitních oborů a zároveň kriticky rozebírá jejich současné směřování s oporou v inspiraci velkých myslitelů dvacátého století (zejména E. Husserla, J. Derridy, M. Foucaulta, C. Lévi-Strausse, J. F. Lyotarda).

V prodloužení antických tradic evropského myšlení a v souladu s filosofickým odkazem E. Husserla D. Krámský chápe myšlení člověka o člověku jako zásadní nárok kladený

lidskou kulturou a podmíněný souručenstvím svobody se zodpovědností. V tomto smyslu je lidství jedinečným úkolem a vyžaduje zvláštní práci – práci na kritické reflexi, která vždy znovu (v nových historických kontextech) usiluje o nazření jednotícího smyslu. Pouze sebereflexe, jako dotazování po předpokladech a možnostech konání, činí lidi *odpovědnými*. K takto pojaté práci byly humanitní obory vyzvány historickým vývojem a z ní mají skládat účty.

Vnitřní rozpornost humanitních oborů – jak vyvozuje Krámský na podkladě poučení z evropského filosofického odkazu – vzniká z rozštěpu mezi vědeckým požadavkem na racionální jednotnou metodu s ověřitelnými výsledky a prostou nezbytností respektovat přirozený lidský svět, jehož výklad nemůže být výhradně založen na ideální – jakoby bezčasové – předmětnosti. Věda sama by tedy měla být předmětem kritického reflektujícího zkoumání, aby mohly být ozřejměny motivační souvislosti její faktografie a jejích závěrů.

Humanitní vědy nemají za prvořadý úkol zkoumat invarianty mechanismu uchopování různých stránek bytí, ale především se ptát po možnostech, jak lidé pojmají věcnost svého života jakožto smysluplnou. Humanitní bádání sice podléhá tlaku na zjednodušování a na jednoznačnost ze strany pozitivistických a empiristických pobídek. Přesto z hloubky svého založení tihne k nepřestávající relativizaci a dekonstrukci schematizovaného pojmu „člověk“, ve snaze opětovně artikulo-

\* Rubrika Recenze nevyjadřuje nutně názory redakce.

vat to, co je v něm živoucí a hodno obrany – třeba i za cenu občanské neposlušnosti, říká Krámský spolu s Foucaultem, Derridou, Lévi-Straussem. Obecně vzato – jakákoliv unifikace a ztráta rozmanitosti v prostoru lidství ústí do politické totality. Proto humanitní vědy nesmějí spadnout do pasti konečných a jednoznačných řešení.

Při tomto úsilí nelze v humanitních vědách pominout subjektivitu poznávajícího. S oporou v E. Lévinasovi, J. F. Lyotardovi, E. Husserlovi a v duchu prof. J. Peškové D. Krámský objasňuje, že poznání druhých lidí musí mít ještě jiný rozměr než jen ten poznávající, a že *setkat se* s druhými u společné věci znamená ještě něco jiného než jen druhé poznat či zakoušet. Nikoli v poznání jako v přisvojování (v osvojujícím vidění), ale teprve v prostoru intersubjektivitě mezi Já a Cizím se rodí společný smysl, v němž vzniká společná řeč, *dialog*. Proto, zdůrazňuje D. Krámský (s. 160-161), „Pokud má učitel pouze zprostředkovat informace, může být přeci nahrazen informačními databázemi... Učitel jakožto pedagog však také bezprostředně působí jako osoba angažovaná. Otázka po kompetencích ve výchově je tak i otázkou, zda je možné oddělit výchovu a vzdělávání od osoby učitele...“

V závěrečné části své práce se D. Krámský z filosofických pozic kriticky vymezuje vůči třem vybraným společenskovědním tématům, která jsou v současnosti aktuální a jsou zachycena slovy *multikulturalita*, *interdisciplinarita* a *kompetence*. Varuje před jejich vyprázdněním, protože to, co mohlo být jakožto idea užitečné, potřebné a živé, se mnohdy stává jen politickým moralizováním a prázdným gestem. A vybízí ke kritickému přezkoumávání předpokladů jejich zdánlivé samozřejmosti, protože humanitněvědní přístup musí otevírat studentům a adresátům svých výzkumů vědní jako horizonty, přesahující samozřejmou (oborovou) faktickou danost.

Závěr z předcházejícího odstavce může sloužit jako ilustrativní nápopověď ethosu celého díla, které lze vnímat jako obranu proti intelektuální mělkosti i duchovní prázdnotě a jako volání po bytostném účastenství bádání nebo vzdělanosti v lidských věcech. V tomto ohledu jde o dílo žádoucí, v němž se na relativně úsporném prostoru zdařilo shromáždit, přehledně uspořádat a dobře propojit filosofické podněty, závažné pro porozumění zvláštní povaze humanitních oborů i pro zvládání jejich jedinečné úlohy. Rozumějící čtenář z oblasti „humanities“ tím získává cennou rukovět pro zhodnocení a v pravém slova smyslu i pro humanizaci své práce.

Čtenáři dobře obeznámení se současnou realitou humanitněvědní oblasti by však mohli vznášet i námitky vůči zjevným nebo víceméně pozastřeným kritikám, které jsou v Krámského díle nastolovány. Jedna z nejzávažnějších by se nejspíše týkala jednobarevnosti, s níž je v něm představován výzkum v humanitních vědách. Ten je totiž autorem – vesměs mezi řádky argumentační linie výkladu – charakterizován téměř výhradně ve své pozitivistické kvantifikující podobě. Pozitivistický přístup a kvantitativní metodologie však procházely (zejména v druhé polovině dvacátého století) ohněm ostrých kritik, vedených v principu z týchž pozic jako argumentace D. Krámského (fenomenologie, hermeneutika, Chicagská škola, Frankfurtská škola, radikální a sociální konstruktivismus). Tyto kritiky ústily do zrodu řady koncepčních alternativ, zvláště pak do rozvinutí silného proudu tzv. kvalitativního výzkumu. Vůči němu by leckteré z námitek uplatněných v Krámského díle (nerefektivnost, slepota vůči subjektu výzkumníka, ztráta zřetele k žité zkušenosti aj.) vyzněly poměrně hluché nebo plané, a to i přesto, že změna metodologie sama o sobě samozřejmě nestačí k obraně proti mělkosti,

vyprázdněnosti, neosobnosti či neoprávněné totalizaci konkrétních výzkumných zjištění. Nepřehlédnout zápasy humanitních oborů o kvalitativní výzkum pokládám za důležité tím spíš, že s rozvojem kvalitativního výzkumu získává poněkud jinou funkci i pozici též kvantitativní výzkum, a to včetně způsobů uplatňování jeho výsledků.

Jiná námitka by se mohla opírat o pragmatické důvody. Humanitní vědy se reálně nacházejí v situaci ostré konkurence s přírodními vědami a jsou konfrontovány s věcnou průkazností dopadů přírodních věd na důležité oblasti života (fyzika, biomedicínské obory, genetika, vědy o mozku atd.). Tato věcná průkaznost umožňuje precizní zdůvodňování nároků na ekonomické zdroje, bez nichž jakákoliv sebelepší snaha po uplatnění zmírá na úbytě. Požadavek na zdůvodňování opřené o fakty je mocný již tím, že souzní s podstatou demokratického rozhodování, v konečných důsledcích dovoluje obracet se k právu (vznik a užívání legislativy, viz kupř. Rámcové vzdělávací programy ve školství), a kromě toho je znásobován současným politickým důrazem na rozvoj a výkonnost, ať již se k němu stavíme jakkoliv. Obory na univerzitách (kde jediné by mohlo docházet k naplňování nároků právem vznášených v Krámského díle) jsou posuzovány podle vědeckého (nebo uměleckého) výkonu – a ten je měřen jednak tím, do jaké míry jsou zdůvodněny výsledky a dopady v rámci odpovídajícího cílového pole (průkazné fakty o vlivech a změnách), jednak komunikační produktivitou oboru (citační indexy, impakt faktor, počet prestižních konferencí, výstav atd.). Chceme-li tuto situaci kritizovat, nelze než opět přijmout nárok na průkazné zdůvodňování (srov. u nás např. dlouhodobé polemiky o citačních indexech).

V daném kontextu se humanitní vědy složitě vyrovnávají s tlaky na užití všeobecně účinných a účelných nástrojů k získávání

fakticky a logicky zdůvodnitelných poznatků, které by současně dovolily budovat dostatečně hustou a frekventovanou komunikační síť jako podmínku rozvoje oboru a konečností také jeho scientometrických výsledků. Je realitou, že selhávání ve střetu s těmito nároky humanitní obory na univerzitách nepřežívají a jsou vytlačovány ve prospěch výkonnějších přírodovědných disciplín. Bez zohlednění tohoto reálného kontextu s uvážením jeho rozmanitých závažných důsledků pro humanitní obory nemusí být filosofova výzva ke změnám postojů nebo pojetí dost přesvědčivá.

Zmíním ještě třetí okruh pochybností, který se týká vzdělávání. Zde jsou dluhy a problémy humanitních disciplín jedny z nejnapadnějších, ale totéž by se dalo povědět o oborech přírodovědných, stejně jako o filosofii. Vzdělávací a výchovná realita je jako vroucí kotel, ve kterém se do podob mnohdy zarážejících taví ideály myslitelů, i když se původně zdály bytelné a spásné. Přesto jsou tu ideály potřebnější než kdekoli jinde. Proto nezbyvá zřejmě nic jiného, než unést opakovaná zklamání a nepodléhat mnohemu pokušení – např. ve smyslu nadměrného potlačování *areté* ve prospěch *techné*, ale právě tak ve smyslu opačném.

Není tedy sice možné být kompetentní třeba v dobrosrdečnosti, jak poznamenává D. Krámský, protože analogicky – slovy Gadamera – *areté* není učitelná, jako jsou učitelné *technai*, což v jistém smyslu představuje ústřední problém veškeré výchovy. Nicméně to nemusí znamenat, že dobrosrdečnosti se přece jenom nedá nějak učit, ani že není možné v tomto smyslu být k dobrosrdečnosti *nakloněn*, s ohledem na ni v určité události mezi lidmi *obstát* a být *vážen* (ve smyslu biblického *mene tekel*...). Nějak takto, s ohledem na hloubku lidského údělu, chápal termín „kompetence“ v padesátých letech 20. století jeden z prvních jeho významných uživatelů

v oblasti humanitních věd, psycholog T. M. Newcomb, který jej vztahoval k sociálnímu a kulturnímu postavení člověka mezi lidmi. Je možné se cosi učit, a přece selhávat v reálné situaci, kdy naučené vědění má být užito (nekompetentní lékař, učitel, právník). A v pozadí zůstává znepokojivý typ otázky: lze být kompetentní či nekompetentní matkou (otcem, rodičem), jestliže dokonce existují instituce, které se tímto rozlišováním zabývají? Kde, jak a u koho hledat měřítko pro uchopování unikavých hranic mezi legitimitou a legalitou?

Těmito a mnoha dalšími pochybnostmi obtěžkaný termín „kompetence“ prošel v humanitních oborech nesčetným množstvím diskusí, v nichž se utvářel jeho pojmový obsah i rozsah a zvyšovala se jeho komunikační váha, která ovšem byla současně mnohokrát napadána a zpochybňována (a to až dodnes). Nakonec se termín propracoval až do legislativních kurikulárních dokumentů (jak na mezinárodní evropské, tak na národní úrovni), kde byl – vcelku pochopitelně – jeho interpretační kontext drasticky okleštěn. Nyní záleží na tom, jak s ním bude zacházeno při uvažování anebo při posuzování reálných skutků. Může být využíván i zneužíván – a nebude to záviset výhradně jen na lidech, na které jeho důsledky dopadají (učitelé, žáci)... Tímto letmým pozastavením u jednoho z pojmů probíraných v díle D. Krámského jsem chtěl napovědět, že nasměrování kritiky vůči ně-

kterému termínu s ohledem na jeho užívání může být v zásadě plodné a velmi správné, přesto však případ od případu nemusí být zcela spravedlivé, je-li uchopeno plošně a v krajním zobecnění.

Obdobných poznámek by snad mohlo být i víc, ale jejich smysl by se již neměnil – upozornit na podmíněnost jakéhokoliv soudu, jehož nezbytným předpokladem je určité stanovisko, z něhož se otevíral kritický výhled. Je zapotřebí počítat s tím, že čtenáři z humanitních oborů se budou pítit po takovém poznání, které by jim pomohlo v reálných starostech s řešením reálných úloh, před které je staví jejich povinnost a odpovědnost.

Tohoto problému je si David Krámský zřejmě vědom, protože svou knihu uzavírá Epilogem, v němž osvětluje (s. 165): „Co jsem chtěl především ukázat, je skutečnost, že všechny ... ozdravující tendence mají cosi společného. A to je touha radikálně reflektovat svůj vlastní obor, či alespoň nelhostejnost k takovým postupům, a snaha ukázat tak i za cenu ztráty pevné půdy pod nohama na jeho meze a hranice.“

Největším přínosem díla Davida Krámského by tedy nejspíš měl být výše již zmiňovaný ethos založený na přesvědčivosti filosofického výkladu – péče o hloubku, reflexi, osobní zaujetí, porozumění a dorozumění. Tomu jistě má a může být v dialogu mezi filosofií a humanitními obory dobře rozuměno.

Jan Slavík

**ŠEĐOVÁ, K.**

## ***Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví.***

Brno : Paido, 2007. 157 s.

□ Kromě zajímavých metodologických titulů (např. Švaříček; Šeďová a kol. 2007), se začínají také objevovat monografie, které

dokumentují možnosti moderních kvalitativních přístupů v pedagogickém výzkumu. Nové metody umožňují řešit komplexnější

výzkumné otázky a lépe se ve výzkumu vyrovnat s dnešním složitým a proměňujícím se světem. Svět kvantitativních korelačních studií byl svůdně průzračný, ale bez jakékoliv dynamiky. Zachycovaly se v nich vztahy mezi proměnnými, avšak otázky, jaké proměnné uvažovat, které vztahy vlastně jsou podstatné a jak je vysvětlit, nemohly být zodpovězeny empiricky, protože nebylo jasné, jaký datový materiál je zapotřebí, jak ho získat a analyzovat. Hypotézy výzkumníci generovali na základě literatury a útržkovitých každodenních zkušeností. Podobně se tvořily celé teorie. I takoví proslulí metodologové vědy jako Karl Popper tento postup považovali za jediné možný. V polovině 60. let minulého století existující stav podrobili sžíravé kritice Barney Glaser a Ansel Strauss ve svém průkopnickém díle *The Discovery of Grounded Theory*. Jeho autoři vytvořili základ moderního chápání kvalitativního výzkumu a navrhli postup, jak pomocí empirického materiálu kontrolovaně, induktivně a abduktivně vyextrahovat a navrhnout z dat teorii, která by vysvětlovala působící mechanismy v sociální realitě. Výzkumná otázka vypadá v takovém výzkumu jinak než v korelačním výzkumu. Nejde o testování předem definovaných hypotéz, ale o exploraci. Také v kvantitativním výzkumu užíváme exploraci. V statistické exploraci musíme mít však dobře definované a změřené proměnné na mnoha objektech, abychom ji mohli vůbec provést, přičemž provedená explorace se týká pouze toho, co bylo předtím změřené. Taková explorace vede často pouze k triviálním výsledkům. Kvalitativní postupy se drží při zemi, začínají s množstvím abstraktních představ a materiálu, s datovou maticí. Ani nemohou, protože výzkumný problém je nový a komplexní, takže potřebná abstrakce, natož operacionalizace pro měření, nemohly být provedeny. O kvalitativním výzkumu se právem říká, že ožívuje pedagogický výzkum. Pročítání tabulek stovek

korelačních koeficientů nikoho nezajímá, jsou předem podezřelé, že zavádějí do slepé uličky. Co však nového přináší kvalitativní výzkum? Příklad nové podoby výzkumu, výzkumných otázek a tvaru výsledků předkládá mladá výzkumnice Klára Šedová z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Autorka zdůvodňuje svoji studii poukazem na potřebu zkoumat roli rodičů při ovlivňování toho, jakou dobu a u jakých pořadů televize jejich děti tráví část denní doby. Nejde jí o kvantitativní charakteristiky reprezentativního vzorku rodin, kolik a jaké části televizního programu děti sledují, nýbrž se pokouší odhalit mechanismy, které mohou pomoci vysvětlit zjištěné četnosti, průměrné délky a další kvantitativní sociologických proměnných, včetně korelativních vztahů mezi nimi. Usiluje o proniknutí do problematiky na úrovni interakcí mezi účastníky sociální reality.

V první části práce se zabývá literaturou, charakterizuje teoretické pozadí studie, vymezuje příslušné pojmy a koncepty, které se v oblasti socializace, sociologie rodiny a výzkumu médií používají. V druhé části se věnuje použité metodologii. Podrobně popisuje, jak použila *zakotvenou teorii* pro řešení výzkumné otázky „Jakým způsobem je socializováno dětské televizní diváctví v rodinách předškoláků?“. Snaží se výzkumem postihnout záměrné i nezáměrné rodičovské chování při ovlivňování dětského diváctví. Rozhovory a pozorování provedla se 17 matkami předškolních dětí, přičemž použila při vzorkování metodu „sněhové koule“. V analýze datového materiálu použila variantu *zakotvené teorie* Strausse a Corbinové: otevřené kódování, axiální a selektivní kódování. Komentuje, jaké kroky provedla, aby zajistila kvalitu získaných výsledků, přičemž zdůrazňuje, že kritéria kvality jsou odlišná od kritérií kvality kvantitativního výzkumu. V páté, nejrozsáhlejší kapitole

vysvětluje získané výsledky, identifikuje dětské užívání televize, charakterizuje sledované pořady, modus jejich sledování a režimy. Použité kategorizace vytváří induktivně z dat. Dále popisuje příčinné podmínky dětského sledování televize a ukazuje, že hlavním faktorem je mocenská role rodičů. Poukazuje na úlohu domácích rutin jako socializačního faktoru a dává je do kontrastu. Obsáhle se pak zabývá fenoménem rodinné mediální výchovy, přičemž objasňuje různé techniky ovlivňování vztahu dětí k televizi. Když popsala základní empirické výsledky, pouští se do vysvětlení předmětné teorie, kterou vyvinula, aby provázala jednotlivé faktory a fenomény, přičemž pojímá socializaci dětského diváctví jako proces. V závěrečné kapitole se zamýšlí nad tím, čeho dosáhla. Výsledky autorka uvádí do souvislosti s problémem výchovy k mediální gramotnosti.

Autorka vytvořila originální ucelenou teorii o roli rodičů jako vychovatelů při usměrňování televizního diváctví svých dětí pomocí důsledně aplikované metodologie zakotvené teorie při sběru dat, jejich analýze a interpretaci a vyzývá ostatní výzkumníky k jejímu dalšímu rozvíjení.

V závěrečné části textu jsem hledal silnější uvedení získaných výsledků do vztahu s dříve probranou literaturou. Podrobný přehled literatury z první části knihy měl být využit

při kontextualizaci dosažených výsledků. Při letmém nahlédnutí do příslušné německé literatury jsem si také uvědomil, kolik poznatků a pohledů nám zůstává skryto, jestliže se zabýváme pouze poznatky popsány v anglickém jazyku. Proto v souvislosti s knížkou K. Šedové upozorňuji např. na práce o výzkumu médií s dětmi Ingrid Paus-Haaseové (2000) nebo F. Pettermanna a S. Windmannové (2000b). O zakotvené teorii, jejím vývoji, epistemologickém pozadí a vztahu k abdukcí napsal objevnou studii z pozic kritického racionalismu Udo Kelle (1994).

Text, původně disertační práce autorky, obsahuje přehled problematiky z několika vědních oblastí, v kterých se řeší otázky mediální výchovy, socializace a pedagogické psychologie, vysvětluje princip originálního použití metodologie zakotvené teorie a přináší velké množství původních empirických výsledků, integrovaných pomocí návrhu předmětné teorie. Je toho vlastně – podle mých zkušeností – na jednu disertační práci moc. Možná, že v pozadí tak úspěšného bádání je skutečnost, že autorka je částí inspiračního kolektivu, který se snaží kvalitativní metody energicky prosadit na Masarykově univerzitě a v celém českém pedagogickém výzkumu (Švaříček; Šedová a kol. 2007). Přeji autorce i jejím spolupracovníkům více takových zdařilých výzkumných prací.

### Literatura:

- KELLE, U. *Empirisch begründete Theoriebildung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1994.
- PAUS-HAASE, I. Medienrezeptionforschung mit Kindern. In PAUS-HAASE, I.; SCHORB, B. (ed.). *Qualitative Kinder- und Jugendforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München : KoPäd, 2000, s. 15-32.
- PETTERMANN, F.; WINDMANN, S. Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In MARKEFKA, M.; NAUCK, B. *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied : Luchterland, 2000, s. 125-128.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.

Jan Hendl

---

**PUNCH, K.F.**

## ***Základy kvantitativního šetření: praktická příručka pro studenty.***

Praha : Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-7367-381-9.

❑ Co je kvantitativní šetření, jak máme postupovat při navrhování dotazníku, sběru či analýze dat, jak vypracovat kvalitní výzkumnou zprávu? To jsou některé z mnoha otázek každého studenta, který se chystá zahájit vlastní výzkum, například pro diplomovou nebo disertační práci. Úspěšné výzkumné šetření vyžaduje teoretické znalosti i praktické zkušenosti. Keith F. Punch, profesor Graduate School of Education University of Western Australia a autor několika knih uvádějících do základů statistického výzkumu, předkládá ve své knize *Základy kvantitativního šetření: praktická příručka pro studenty* návod na řešení jednotlivých aspektů přípravy a vypracování kvantitativního šetření menšího rozsahu.

Publikace *Survey Research. The Basics* vyšla v roce 2003 v Londýně, u nás byla přeložena Janem Hendlem a vydána v nakladatelství Portál v roce 2008. Podnázev knihy „*Praktická příručka pro studenty*“ odpovídá jejímu zaměření a adresátům – je určena především pro začínající výzkumníky, studenty. Důvodem zaměření na kvantitativní šetření je skutečnost, že tato metoda je podle autora pro velmi širokou třídu sociálněvědního výzkumu ústřední. Jelikož je kniha určena zejména pro studenty, kteří procházejí postgraduální výchovou, zaměřuje se publikace na výzkumné akce menšího rozsahu. Cílem knihy je popis logiky a strategie tohoto typu šetření, analýza jednotlivých prvků šetření, a v neposlední řadě ukázky, jak je možné logiku a strategii rozšířit z jednoduššího sledování na komplexnější výzkum.

Knihy obsahuje celkem sedm kapitol rozčleněných na podkapitoly, přílohy, lite-

raturu, rejstřík, seznam tabulek a rámečků. Seznamme se podrobněji s jednotlivými kapitolami:

První kapitola *Úvod a cíl* přináší čtenáři základní vstup do problematiky, seznamuje ho zejména s obsahem a uspořádáním knihy, vysvětluje dva základní důležité pojmy – závisle a nezávisle proměnnou. Dalším ústředním tématem této kapitoly je model výzkumu, který autor pro lepší pochopení demonstruje na obrázku. Zdůrazňuje důležitost pečlivého naplánování každého kroku kvantitativního výzkumu.

Druhá kapitola *Vztahy mezi proměnnými* začíná vstupem do problematiky experimentální metody a neexperimentální metody a plánu. Autor popisuje tři základní druhy proměnné, s kterými se český začínající výzkumník často nesetkává: proměnné sociálních vlastností, afektivní proměnné a proměnné behaviorální. Autor dále analyzuje tři základní obecné výzkumné otázky a z toho plynoucí typy výzkumů, vysvětluje pojmy spojitě a kategoriální proměnné. Autor doporučuje, aby se studenti pokusili ve svých pracích zaměřit na vztah mezi proměnnými, neboť projekty šetření, které zkoumají vztah mezi nimi, jsou obecně přijatelnější ve vědeckém světě, než studie zabývající se pouze rozložením jednotlivých proměnných (jsou informativnější, znalost vztahu mezi proměnnými umožňuje predikci, je krokem k explanaci atd.). Poslední podkapitola *Prvky kvantitativního šetření* není ani tak podkapitolou, jako uvedením čtenáře do témat následujících kapitol – prvků kvantitativního šetření: jsou to cíle, výzkumné otázky, dotazník, vzorek, strategie sběru dat, strategie analýzy dat a zpráva.



Záměrem třetí kapitoly *Prvky šetření: popis* je přispět k porozumění tomu, co každý prvek znamená, jaká je jeho role v šetření a jaké aspekty jednotlivých prvků je důležité uvažovat při přípravě šetření. První podkapitola *Cíle šetření* upozorňuje, že určení, vyjasnění a přesná definice cíle šetření vyžadují čas a úsilí. Další podkapitoly vysvětlují a popisují problematiku výzkumných otázek, potřebu dotazníku jako jedné možnosti sběru dat a problematiku vzorku kvantitativního šetření. Další podkapitoly se stručně dotýkají teoretických východisek strategie získání a analýzy dat.

Kapitola čtvrtá *Prvky šetření: implementace* logicky navazuje na kapitolu předchozí a představuje množinu kroků, pomocí nichž jednotlivé prvky uvádíme do praxe, přičemž pro ilustraci jsou použity různé části příkladů. V druhé podkapitole *Návrh dotazníku* autor připomíná, že dotazník v šetření o vztahu proměnných nutně zahrnuje některé technické aspekty měření, které se objevují opakovaně a jsou také zvláště důležité pro začínajícího výzkumníka. Mezi ně patří např. problematika kategoriálních a spojitých proměnných, dichotomická versus škálovaná odpověď, počet bodů na škále atd. Tyto aspekty měření autor vymezuje, vysvětluje a podává k nim praktická řešení. Velmi důležitá a pro začínajícího výzkumníka jistě nesnadná problematika analýzy dat je obsažena v poslední podkapitole. Autor představuje zejména obecné kroky analýzy v kvantitativním šetření, zmiňuje některé statistické metody. Tato podkapitola může být pro začínajícího výzkumníka, který se dosud neorientuje v parametrických a neparametrických statistických technikách, poměrně složitá a nepochopitelná, neboť vyžaduje alespoň vstupní znalost statistických metod.

Pátá kapitola *Výzkumná zpráva* seznamuje čtenáře se správnou přípravou a sepsáním

zprávy o šetření. Obsahuje důležité části každé výzkumné zprávy včetně řídících otázek, které výzkumníkovi poskytují určitý rámec toho, čeho by mělo být zodpovězeno v jednotlivých částech výzkumné zprávy. Na jejím konci je uveden úplný kontrolní seznam nadpisů kapitol výzkumné zprávy, který podle autora poslouží zejména doktorandovi při tvorbě výzkumné zprávy. Její podoba je stejná jako v našich podmínkách, jediný rozdíl je, že autor neuvažuje o hypotézách (nevěnuje jim tedy pozornost ani v předcházejících kapitolách), na druhou stranu jako část výzkumné zprávy uvádí nutný konceptuální rámec (proměnné a jejich vzájemné závislosti), který v tuzemských výzkumných zprávách není obvyklý.

Čtenář ocení zejména kapitolu šestou – *Příklady*, která nejprve popisuje jednoduchý model kvantitativního šetření, poté ukazuje, jak je možné ho zobecnit do složitějších příkladů. První příklad je jednoduchý, s dvěma nezávisle proměnnými a jednou závisle proměnnou. Druhý představuje rozšíření prvního, je složitější, s přidávanými proměnnými kontextového a kontrolního charakteru. V průběhu kapitoly jsou také diskutovány jednotlivé aspekty kapitol předchozích.

Další hlava – *Zobecnění jednoduchého modelu* – navazuje na kapitolu předcházející, respektive teoreticky ujasňuje složitější typ příkladu, který byl v ní použit. Autor doplňuje problematiku více nezávisle proměnných, kontrolních proměnných a popisuje vícenásobnou lineární regresní analýzu. Bohužel i u této kapitoly platí, že pokud čtenář neovládá základy statistického zpracování dat, nebude schopen se orientovat v podkapitole o lineární regresní analýze.

Za přínosnou také považují *Přílohu 1 – Další literatura o technických aspektech*, která je na konci knihy. Je rozdělena na 6 oddílů (výběr a velikost výběru, vícepoložkové škály, reliabilita včetně koeficientu alfa, validita,



analýza dat a statistická významnost), každý oddíl obsahuje doporučenou cizojazyčnou i českou literaturu (autor svolil k doplnění seznamu doporučené literatury o literaturu českou).

*Příloha 2 – Kvantitativní šetření pro dvě proměnné: socioekonomický status (SES) a odcizení škole* představuje další kvantitativní šetření se dvěma proměnnými podle dříve popsaných pravidel a částí výzkumného šetření. Publikace je zakončena *Literaturou* a nezbytným *Rejstříkem*, který čtenáři usnadňuje práci při vyhledávání jednotlivých pojmů.

Kniha je systematickým přehledem kvantitativního šetření, který má posloužit zejména studentům při tvorbě šetření menšího rozsahu. Kapitoly na sebe logicky navazují, od základního vyjasnění pojmů, až po ukázky tvorby výzkumného šetření. Každá kapitola obsahuje úvod, který uvádí čtenáře do následující problematiky. V samotném textu se autor neustále vrací k základům, odkazuje na již dříve probíranou látku a připomíná důležité pojmy. Na konci každé kapitoly je uveden

přehled základních pojmů, který poskytuje čtenáři její linii a zároveň může sloužit jako prostředek pro samostudium. Pojmy jsou uvedeny v českém i původním anglickém znění – čtenář má tak k dispozici i základní přehled výzkumných pojmů v anglickém jazyce. Za velmi přínosné považuji četné příklady, tabulky a obrázky, které usnadňují pochopení dané problematiky.

Jak již bylo řečeno výše, jistou nevýhodou publikace je nutnost znalosti alespoň základů statistického zpracování dat, bez nichž budou čtenáři některé části posledních kapitol připadat těžko pochopitelné a pravděpodobně se v nich bude hůře orientovat.

Publikace *Základy kvantitativního šetření: praktická příručka pro studenty* má pomoci zejména studentům v plánování, realizaci a přípravě zprávy kvantitativního šetření menšího rozsahu. Věřím, že se stane vítaným pomocníkem, který by neměl chybět v knihovně žádného začínajícího výzkumníka.

Stanislava Hoferková

## TUREK, I. *Didaktika.*

Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078.198-9, 595 s.

□ Popredný slovenský didaktik prof. PhDr. I. Turek, CSC., dáva do rúk pedagogickej verejnosti – študentom, učiteľom, učiteľom vysokých škôl, ale aj inšpektorom a všetkým tým, ktorí sa zaoberajú školstvom a výučbou – významné dielo DIDAKTIKA. V úvode recenzie sa mi žiada povedať, že obsahom a spracovaním ide o významnú publikáciu. Ako v úvode píše sám autor, chce ňou prispieť k tomu, aby pedagogická verejnosť na Slovensku bola viac oboznámená s najnovšími svetovými trendmi v oblasti vzdelávania, ktoré umožňujú podstatne skvalitniť a zefektívniť vyučovací proces. V zmysle naznačeného

sú do publikácie zaradené, napr. dôsledky globalizácie na výchovu a vzdelávanie, ciele výučby v podobe kompetencií, učebné štýly žiakov, výchova žiakov k podnikavosti, niektoré progresívne koncepcie vyučovacieho procesu atď. Preštudovanie knihy ma priviedlo ku konštatovaniu, že autorovi sa vynikajúco podarilo skĺbiť tzv. klasickú didaktiku s jej inovatívnymi trendmi.

Autor v 13 kapitolách podáva skutočne komplexný pohľad na didaktiku. V recenzii sa sústreďujem na výber, resp. zdôraznenie práve toho inovatívneho, čo je v predmetnej knihe.

Prvá kapitola (s. 13-34) sa okrem *pojmu histórie a predmetu didaktiky* venuje aj humanizácii výučby ako modernému chápaniu výučby. Kapitulu možno charakterizovať ako zásadné uvedenie čitateľa do problematiky predmetnej vednej oblasti.

Druhá kapitola (s. 35-77) – *Ciele vyučovacieho procesu* – je zameraná na tú oblasť didaktiky, ktorá je všeobecne docenená, ale zároveň treba dodať, že v praxi vyučovania nedocenená. Autor preto právom upozorňuje, resp. zdôrazňuje cieľavedomosť ako determinujúci znak ľudskej činnosti, od čoho potom odvodzuje potrebu cieľov, ich hierarchiu, no najmä špecifickosť cieľov vyučovacieho procesu. Pripomína, že ciele vyučovacieho procesu sú často formulované nedôsledne, všeobecne, neurčito, formálne, opisne a pod., čo nemôže prispieť ku konečnej efektívnosti výučby. Po tomto zdôraznení opisuje a vysvetľuje požiadavky na ich formulovanie. Klasifikáciu cieľov, čiže taxonómiu, konkretizuje v taxonómiách B.S. Blooma, B. Niemierka, D. B. Kratwohla, M. Simpsona, J.H. de Blocka. Predmetnú kapitolu uzatvára kompetenciami ako cieľmi – štandardmi vyučovacieho procesu, a to v aplikácii na kompetencie študenta – absolventa učiteľskej fakulty. Poznamenám len toľko, že práve tieto štandardy môžu „nastaviť zrkadlo“ študentom, ale aj učiteľom, ktorí pripravujú budúcich učiteľov. Môžu sa stať významným obsahovým zameraním výučby.

Tretia kapitola (s. 78-120) – *Žiaci základných a stredných škôl*. K tejto kapitole len v stručnosti poznamenám: nejde v nej len o opis, resp. charakteristiku žiakov, ale autor sa, po stručnej pedagogicko-psychologickej charakteristike žiaka, sústredil na opis učebných štýlov a ich typológiu. V tejto súvislosti pripomína aj úlohy učiteľa, teda to, čo si má učiteľ uvedomovať a ako k jednotlivým žiakom, podľa ich štýlu učenia sa, pristupovať.

V kapitole sú aj state o tom, ako sa učiť z učebnice a ako si zapamätať učivo. V bežných učebniciach didaktiky tieto otázky nie sú opisované.

Štvrtá kapitola (s. 121-155) – *Osobnosť učiteľa*. Ako som poznamenal pri predchádzajúcej kapitole, ani v tejto nejde o púhy opis osobnosti učiteľa. Autor v nej kriticky analyzuje súčasnú prípravu učiteľov, nabáda, čo treba robiť pre jej zlepšenie. Prevažná časť kapitoly je však zameraná na didaktické aspekty práce učiteľa – vyučovacie štýly a učiteľova chápanie výučby, sebareflexia v práci, ale aj jeho tvorivosť. Kapitoly by si mal preštudovať každý učiteľ.

Piata kapitola (s. 156-170) – *Didaktické zásady* – opisuje osem didaktických zásad. V zásade ide o tzv. klasické didaktické zásady s ich významom a opisom ich podstaty a dopadu na výchovno-vzdelávací proces.

Šiesta kapitola (s. 172-238) – *Učivo, kurikulum, štandardy*. K predmetnej kapitole poznamenám: je v nej opis všetkých aspektov týkajúcich sa obsahu vzdelávania – výber učiva, základné učivo, školské dokumenty a pod. Na rozdiel od iných didaktík práve v tejto publikácii je inovatívne to, že I. Turek opisuje súčasné kurikulárne trendy, vymedzuje a charakterizuje kľúčové kompetencie v štátoch EÚ a OECD a vymedzuje návrh istého systému kľúčových kompetencií. Obsahom kapitoly je aj časť o formovaní podnikavosti žiakov a študentov ako jedného z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ. Samozrejme, na vymedzenom priestore vysvetľuje, prečo je podnikanie dôležité a prečo mu aj v našich podmienkach treba venovať pozornosť.

Siedma kapitola (s. 239-291) – *Metódy vyučovacieho procesu*. Tak ako pri iných kapitolách aj tu poznamenám – kapitola vysvetľuje podstatu, význam a úlohy vyučovacích metód vo vyučovaní. Autor na 60 stranách opísal veľa rôznych vyučovacích metód. Treba zdôrazniť, že popri bežných

vyučovacích metódach významnú pozornosť venuje aj tým metódam, o ktorých zvykneme hovoriť, že patria k tzv. novším. Uvediem len niektoré – DITOR, TRITZ, metóda stratégie podnetných otázok, metóda zoznamu kontrolných otázok, IDEALS, stratégie pre rozvoj divergentného myslenia, morfológická analýza a ďalšie.

Osma kapitola (s. 292-308) – *Organizačné formy vyučovania*. Autor tu opisuje vyučovaciu hodinu, domácu prípravu žiakov na vyučovanie, doučovanie žiakov, diferencované vyučovanie, exkurzie a aj niektoré netradičné formy, ktoré sú známe z alternatívneho školstva.

Deviata kapitola (s. 309-336) – *Učebné pomôcky a didaktická technika* – je venovaná prostriedkom, ktoré učiteľovi uľahčujú prácu a žiakovi učenie. V zásade aj tu ide o zdôraznenie toho, čo sa od pomôcok očakáva. Z predmetnej kapitoly upriamim však pozornosť na dve skutočnosti: 1. autor sem zaraďuje aj technológiu vzdelávania ako novo konštitujúcu sa vednú disciplínu; 2. za správne považujem tiež, že autor sa dôsledne venuje problematike učebníc. Tento aspekt zdôrazňujem preto, lebo učitelia budú už o pár mesiacov stáť pred problematikou tvorby školského kurikula a aj táto časť im môže veľa napovedať o tom, čo treba mať na zreteli pri tvorbe obsahu, a ako k nemu treba pristupovať.

Desiata kapitola (s. 337-370) – *Skúšanie a hodnotenie žiakov*. Z obsahovo bohatej a emocionálne mimoriadne dôležitej oblasti vyberiem nasledovné. Za veľmi správne považujem, že autor na viacerých stranách upozorňuje na viaceré nedostatky súčasného spôsobu skúšania a hodnotenia žiakov – subjektivita hodnotenia, hodnotenie momentálneho prejavu žiaka, skúšanie je pasívne atď. Súčasťou kapitoly sú námety na odstránenie nedostatkov. Vysvetľuje význam, podstatu a možnosti využitia didaktických

testov, v neposlednom rade treba zdôrazniť, že autor veľkú pozornosť venuje aj súčasným trendom v skúšaní a hodnotení žiakov – možnosti portfólia, práca s literatúrou pri skúšaní, tvorivosť v samotnom skúšaní, hodnotenie učiteľa žiakmi, humanistický prístup k hodnoteniu.

Jedenásta kapitola (s. 370-454) – *Niektoré moderné koncepcie vyučovacieho procesu*. Už samotný názov kapitoly naznačuje, čo je jej obsahom. Autor tu opisuje viacero koncepcií vyučovacieho procesu – kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, mastery learning, globálnu výchovu, konštruktivizmus, autentické vyučovanie, modulárno-kreditový systém výučby, otvorené, dištančné a pružné vzdelávanie, e-learning, programované vyučovanie, mozgovokompatibilné učenie. Každú z uvedených koncepcií podrobne opisuje a uvádza aj možnosti jej využitia. Viaceré z uvedených koncepcií sú v pedagogickej praxi známe, pravda, ide len o to, aby sa v čo najširšej miere využívali. Osobitne však chcem upriamiť pozornosť na teóriu mozgovokompatibilného učenia, ktorá je v našej literatúre skutočne nová, u nás doposiaľ málo rozpracovaná, a teda v praxi aj málo využívaná. Podstata koncepcie vychádza zo „súčasných výskumov mozgu (neurovedy a kognitívnej vedy) o tom ako sa ľudský mozog učí prirodzeným spôsobom“. (s. 431) Po vysvetlení podstaty tejto teórie autor opisuje modely ľudského mozgu, vysvetľuje, čo sú „okná príležitosti“ – najvhodnejší čas na učenie sa istého učiva. Z opísanej teórie následne vyvodzuje, čo z nej vyplýva pre učenie v škole a aj princípy mozgovokompatibilného učenia, napr. mozog je paralelný procesor, do procesov učenia je zapojená celá fyziológia človeka, hľadanie významu – zmyslu je vrozené, emócie majú zásadný význam pre rozpoznávanie a generovanie vzorových schém, mozog spracúva celok a časti súčasne atď. Celkom autor

vysvetľuje 12 princípov. Treba podčiarknuť, že neostáva len pri ich opise, ale z každého princípu vyvodzuje odporúčania pre učiteľov, pre vyučovaciu prax. Osobne som toho názoru, že je skutočne najvyšší čas, aby sa aj naši učitelia a naše školy začali tejto koncepcii venovať, pretože kým v iných krajinách sa mu venuje pozornosť, publikuje sa o ňom, dostáva sa do práce učiteľov, u nás o ňom prakticky začíname len publikovať.

Dvanásta kapitola (454-490) – *Kvalita vyučovacieho procesu*. Ide o záverečnú kapitolu knihy, v ktorej, ako naznačuje názov, sa autor venuje kvalite výučby. Je to tiež takpovediac netradičná didaktická kapitola, ktorú však do didaktiky „posúvajú“ nároky na zvyšovanie efektivity vzdelávania a najmä jeho výsledkov. Je v nej opísaných viacero možností skúmania a posudzovania kvality školy a výučby – TQM, manažérstvo kvality vyučovacieho procesu. Osobitnú pozornosť autor zameral na metódy manažérstva – dotazníková metóda, metóda pozorovania, SWOT analýza. Všetky opísané metódy sú spracované podrobne a sú skutočnými námetmi na to, ako vnášať kvalitu do škôl.

Recenzovaná kniha si zasluhuje pozornosť a kladné hodnotenie aj z hľadiska jej spracovania. Pred každou kapitolou je súpis požiadaviek, resp. vymedzení toho, čo by mal čitateľ po preštudovaní kapitoly vedieť, je to súčasne akási orientácia čo čitateľa očakáva. Za každou kapitolou je autotridaktický test,

v ktorom má čitateľ odpovedať na niekoľko otázok. Súčasťou kapitoly je aj rad úloh a námetov na premýšľanie. Riešenie didaktických testov ku každej kapitole je na str. 493-517. Týmto spracovaním autor prispieva nielen k vysvetleniu podstaty jednotlivých didaktických kategórií, ale aj k tvorivému učeniu a k tvorivému opakovaniu. Dôležitou súčasťou predmetnej knihy sú aj prílohy, ktorých je dvanásť. Čitateľ tu nájde napr. autodiagnostické dotazníky k humanizácii vyučovania, k tvorivosti, ku klíme na pracovisku, dotazníky na zistenie učebných štýlov založených na zmyslových preferenciách, na prevažujúcich druhoch inteligencie, dotazník týkajúci sa kurikula a pod. Tieto dotazníky určite potešia mnohých diplomantov, doktorandov a učiteľov, pomôžu im pri rôznych skúmaniach.

Na záver sa mi žiada poznamenať, že I. Tušek svojou Didaktikou dopĺňa jestvujúcu didaktickú literatúru o viaceré novšie pohľady, ktoré môžu významne ovplyvniť nielen ďalší rozvoj didaktiky, ale aj reálnu výchovno-vzdelávaciu prax v našich školách. Žiada sa už len zaželať, aby si kniha našla svojich čitateľov v radoch študentov pripravujúcich sa na učiteľstvo, v radoch učiteľov, ktorých môže podnietiť k významnej sebareflexii práce, samozrejme mnoho námetov v nej nájde každý, kto sa chce viac a novšieho dozvedieť o súčasných tendenciách vo vyučovaní.

Erich Petlák

## **KRATOCHVÍLOVÁ, J.**

### ***Teorie a praxe projektové výuky.***

Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

☐ Český vzdělávací systém je v souvislosti se společenskými a politickými proměnami po roce 1989 a v souladu s celospolečensky akceptovanými demokratickými principy

nově koncipován, dochází k jeho proměně a prostřednictvím vzdělávacích programů k jeho inovaci. Učitelé hledají jejich optimální podobu, a tak do škol pronikají i „nové“

(v českém kontextu nové) alternativní projekty. Mezi významná témata současné pedagogiky se tak vedle Waldorfské školy Rudolfa Steinera, Petersenova Jenského plánu nebo Daltonského plánu H. Parkhurstové řadí i projektová výuka se svou snahou přispět k obnově a k oživení vyučovacího procesu. Pedagogika tak soustřeďuje pozornost na *interaktivní modely výuky*, které respektují osobnost dítěte jako subjekt vzdělávání. Jedním z nich je i model projektové výuky, jehož detailně zpracovaný „obraz“ podává autorka recenzované publikace.

Jana Kratochvílová patří ke střední generaci vysokoškolských učitelů. Po studiu učitelství 1. stupně na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého a čtrnáctiletém učitelování na základní škole, kdy se programově zaměřila na vytvoření školy založené na osobnostním rozvoji dítěte, vstoupila do týmu učitelů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Aktivně působí v oblasti vzdělávání učitelů a ředitelů škol, a to v jejich přípravě na tvorbu vlastního vzdělávacího programu. Jako odborná asistentka katedry pedagogiky se této problematice věnuje soustavně, a to nejen prakticky, ale i teoreticky (je autorkou publikace *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*): v roce 2005 obhájila doktorskou disertační práci, jejíž podstatná část je uložena v recenzovaném spise.

V podrobně strukturovaném obsahu (v jedné kapitole až ve čtyřech úrovních) přehledně rozvrhuje problematiku své práce. V úvodních kapitolách obhlíží její širší společenské a edukologické souvislosti a pojednává teoretická východiska projektové výuky též v kontextu historickém, aby se pak zaměřila na terminologické vymezení základních pojmů, s nimiž ve své práci operuje. Objasňuje je i promyšlenými prostředky vizuálními – především schémata,

mentálními mapami a tabulkami – což její výklad oživuje a didakticky zhodnocuje. Na základě podrobné znalosti odborné literatury ozřejmuje významově blízké pojmy jako jsou projekt, projektová metoda, projektové vyučování a projektová výuka, rozdíl mezi problémem a projektem, různé typy projektů a jejich typologii a posléze i přednosti a úskalí projektové výuky. Při svých výkladech a analýzách se autorka opírá převážně o literární zdroje české produkce (cizojazyčné tituly uvádí jen ojediněle) a poučení a účelově z nich těží pro své syntézy a závěry. Postrádám však pohled na ústřední téma její práce za hranice České republiky a alespoň stručnou informaci o tamní odborné literatuře zabývající se projektovou výukou (nebo projektovým vyučováním, projektovými metodami či problémy blízké souvisejícími). Pokud by pak byl takový vhled ještě doplněn o kritickou analýzu a obohacen o komparativní zřetele, posílila by Jana Kratochvílová nejen teoretickou hodnotu svého pojednání, ale i svůj autorský kredit.

Samostatná kapitola je věnována integraci, konsolidaci a koordinaci obsahu různých vyučovacích předmětů a integrované tematické výuce, která s projektovou výukou a její metodickou výbavou velmi úzce koresponduje. V oddíle pojednávajícím o *profesní přípravě studentů na projektovou výuku* se autorka opírá o model ostravské pedagogické fakulty, který popisuje velmi podrobně, škoda jen, že zůstává u pouhého popisu a že tak činí převážně jazykem vedoucí tohoto modelu Hany Lukášové. Kratochvílová se přitom odvolává na dvě její práce a cituje (nebo parafrázuje) myšlenky Lukášové beze snahy nahlížet „její“ model kritickými očima a konfrontovat její vidění s vlastní vizí a se svým pojetím. Při referování o programu profesní přípravy na brněnské pedagogické fakultě se opírá již o více autorů, přičemž jejich názory využívá k podpoře koncepce

přípravy na projektovou výuku na „svém“ pracovišti. Přípravu projektu dokládá několika zdařilými příklady studentských projektů, které jsou zpracovány podle shodné struktury: návrh – realizace – sebereflexe; ta by nepochybně usnadnila jejich srovnání a hodnocení, což však v textu nenajdeme. Autorka tak podle mého soudu promarnila jedinečnou příležitost prezentovat při hodnocení projektů (v dialogu se studenty) své vidění z pozice vysokoškolské učitelky, ale též své zkušenosti bývalé učitelky základní školy. Posílit didaktickou hodnotu svého textu mohla např. tím, že by zveřejnila kritéria, podle nichž studentské projekty pro svoji publikaci vybírala, nebo ukázala, v čem se liší, který z nich (a proč) považuje za nejhodnotnější apod.

Práci uzavírá nejobsažnější část spisu, v níž autorka referuje o *výzkumu zaměřeném na učitelovo pojetí projektové výuky* a na zkušenosti studentů s tvorbou a realizací projektu během jejich profesní přípravy. Za nejcennější považují první část této kapitoly, a to nejen pro její praktickou a teoretickou přínosnost, ale i pro systematickост, s níž je celý průběh výzkumu zaznamenán a jeho výsledky zpracovány. Při přípravě výzkumu autorka již využila svých zkušeností, které získala během své učitelské činnosti na základní škole. Cílem výzkumu bylo získat „obraz“ o tom, jakou mají učitelé představu o projektové výuce, jak ji chápou, jaké zkušenosti získali a v čem spatřují její přínos ve vztahu k efektivitě vzdělávacího procesu. Metodologicky hodnotná a pro pregraduální přípravu učitelů (a jejich učitele) poučná a inspirativní je i druhá část kapitoly, v níž jsou zpracovány výsledky výzkumu orientovaného na realizaci projektu vytvořeného studenty prezenčního a kombinovaného studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Závěry vyplývající ze srovnání výsledků kvantitativního výzkumu sle-

dované problematiky mohou být (a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity také díky Janě Kratochvílové jsou) využity při koncipování modelu profesní přípravy studentů na projektovou výuku.

Nahlížím-li recenzovaný spis též *kritickým pohledem filologa*, nemohu přehlédnout několik drobných kazů, které kalí celkové velmi pozitivní hodnocení této práce. Při odkazech na citovanou literaturu není respektována česká státní norma pro bibliografické citace, ani nejsou dodržena ortografická pravidla. Nadměrná kumulace iniciálových zkratk (KPAV PdF OU) sdělení ztěžuje a v obsahu je takové seskupení pro čtenáře, který není obeznámen se strukturou fakulty a univerzity, nesrozumitelné. Až bude autorka uvažovat o reedici spisu, měla by znovu a důsledně text korigovat i z tohoto aspektu. Globálně nahlíženo má však její práce po stránce jazykové – zvláště stylistické – velmi dobrou úroveň. Také z hlediska formální úpravy textu lze konstatovat, že autorka měla na mysli budoucího čtenáře, a proto člení text přehledně a se zřetelem k jeho obsahu zvýrazňuje důležité klíčové partie tak, aby usnadnila čtenáři orientaci.

Práce Jany Kratochvílové je nepochybně přínosná, a to v několika směrech: jednak teoreticky – tím, že podporuje rozvoj teorie projektové výuky a upřesňuje její terminologický aparát, především však prakticky – tím, že konkretizuje představu o současném stavu učitelova pojetí projektové výuky tak, jak je v terénu realizována. Díky publikovaným návrhům studentských projektů a podrobnému „technologickému“ postupu, při němž je při tvorbě projektu využito pojmového mapování, se recenzovaný spis stává vysoce hodnotným a pro každého, kdo usiluje o zkvalitnění školní výuky, nepostradatelným. Autorce přeji, aby její knížka probudila zájem kreativních učitelů, jimž je určena především, a setkala

---

se u nich s plným pochopením a touhou po následování a tvořivém experimentování. Věřím, že i v dalších letech bude moci svůj tvůrčí potenciál zúročit při promýšlení i jiných problémových okruhů, které již získaly

její trvalý odborný interest (např. hodnocení žáka), a že se pokusí některé z nich zpracovat v širším interdisciplinárním kontextu a publikovat v knižní podobě.

Vladimír Spousta

---

## NOVÝ PEDAGOGICKÝ ČASOPIS NA SLOVENSKU

Zbrusu novým počinem pedagogické komunity na Slovensku je zřízení časopisu *Pedagogika.sk* (s podtitulem *Slovenský časopis pre pedagogické vedy*). Jde o elektronický časopis (ISSN 1338 0982), který vydává Slovenská pedagogická společnost při Slovenské akademii věd. Jak se zdůrazňuje v redakčním úvodníku, časopis je „politicky i finančně nezávislý na školských orgánech, včetně ministerstva školství, aby mohl prosazovat myšlenkovou autonomii a nezávislost“. *Pedagogika.sk* má vycházet čtvrtletně. Čtenáři tento časopis naleznou na adrese <http://www.casopispedagogika.sk/>.

Devítičlenná redakce (předsedou je Peter Gavora) již sestavila první číslo s vročením 2010. Příspěvky jsou v něm roztříděny do tří rubrik – studií, zpráv a recenzí. Ve studiích uvádí Štefan Švec text nazvaný *Subkultura pedagogické a andragogické vědy*, Libor Bernát se věnuje cestám a perspektivám dějin pedagogiky a Jiří Mareš prezentuje přehledovou studii o kvalitě života žáků a škole. Autoři zpráv referují o některých nedávných akcích a událostech na Slovensku, ve třech recenzích jsou pak čtenáři upozorněni na zajímavé publikace zahraniční, resp. mezinárodní provenience.

Slovenská pedagogická komunita již delší dobu postrádala fungující, obecně zaměřený časopis teoretického ladění. Zdá se, že *Pedagogika.sk* má ambici tento deficit odstranit. Přejme redakci, aby se jí to podařilo.

(mp)